

## 稿件 psysci2024-554 第二轮修改说明

尊敬的《心理科学》编辑部编辑与审稿专家：

您好！

非常感谢各位专家对《教师关注与小学生自主动机的纵向关系：学生自主需要受挫的中介作用》一文进行的详细而具体的指导。我们已对各位专家提出的问题作出回答和修改，修改内容在正文中标记为蓝色。现对专家们的意见进行逐条说明：

### 审稿专家 1

作者较好地回答我提出的问题，没有新的问题。

非常感谢您的肯定。您的细致指导为我们的研究提供了许多启示和帮助，我们深感受益匪浅。再次感谢您在百忙之中抽出时间进行审阅并提供宝贵意见。

### 审稿专家 2

文章已经针对审稿人的反馈做了详细的回应和修改，整体结构较清晰，逻辑较严密。对数据分析方法、理论框架以及中介效应的讨论也得到了充分的展开。

**意见 1：**理论框架的深化。论文对文化差异的讨论（尤其是集体主义文化对教师关注的反应差异）较有深度，并且在中国小学生样本上的应用具有一定创新性。但可以进一步补充对文化背景下“有条件积极关注”效应的探讨，尤其是为什么其影响较弱，这部分可以通过更多的文献支持来增强说服力。

**回应 1：**感谢您的细致审查与宝贵意见。原文对“教师有条件积极关注”效应的探讨，缺乏充足的文献支撑。经查阅文献和逻辑梳理，本文对“讨论”部分的教师有条件积极关注效应进行了更细致说明，补充了文献支持（详见 4.1 第一段）。具体内容如下：

“本研究结果显示，尽管二者都属于教师控制行为，相比于教师有条件积极关注，教师有条件消极关注对自主需要受挫和自主动机的作用更为强烈。在 Hofstede（1980）的文化维度理论中，中国文化属于高权力距离和集体主义文化。在这种文化背景下，学生将教师视为权威，更重视教师的消极反馈（Eriksson et al., 2020; Shu & Lam, 2016），因而教师有条件消极关注的危害更直接。然而，教师有条件积极关注属于带有心理控制的积极反馈。一方面，由于集体主义文化下教师对控制型教学风格的偏好（Reeve et al., 2014），学生不易将提供温暖为特征的教师有条件积极关注感知为教师控制，未损害学生自主需要受挫，因而未对学生

自主动机产生显著负面影响。另一方面，与以往研究一致（Moreno-Murcia et al., 2022; Zhou et al., 2012），该结果也证实了集体主义文化下部分教师控制行为的负面作用不显著。相较于其他教师控制行为（例如，教师有条件消极关注），该类行为的控制特征更不易在集体主义和高权力距离文化下被感知，因而其对学生自主性的损害较弱，负面影响较低。由此，高权力距离和集体主义文化背景下的学生对教师有条件消极关注的负面反应较强，而对于教师有条件积极关注的反应较弱。”

#### 参考文献：

- Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O., & Ryve, A. (2020). Cultural variation in the effectiveness of feedback on students' mistakes. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 3053.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Fin, G., León, J., & Núñez, J. L. (2022). Controlling style, relatedness and cohesion in university students: A six countries comparison. *Current Psychology, 41*(11), 8062–8069.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S., & Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion, 38*(1), 93–110.
- Shu, T.-M., & Lam, S. (2016). Is it always good to provide positive feedback to students? The moderating effects of culture and regulatory focus. *Learning and Individual Differences, 49*, 171–177.
- Zhou, N., Lam, S.-F., & Chan, K. C. (2012). The Chinese classroom paradox: A cross-cultural comparison of teacher controlling behaviors. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1162–1174.

**意见 2：**数据分析与结果呈现。补充的中介效应表格较清晰，但还可以考虑在“结果”部分进一步优化模型的可视化，特别是对于交叉滞后模型的呈现。

**回应 2：**感谢您的细致审查与宝贵意见。正如专家所言，在展示多个模型的复杂关系时，分开呈现的方式可能不够清晰。经查阅已发表文献，多个相似模型的呈现主要有两种方式：第一种，将多个模型呈现在一个模型图中，在路径系数的标注上区分不同模型。例如：郑柯君等人（2024）在呈现交叉滞后模型时，将“父亲温暖-抑郁症状-社交淡漠”和“母亲温暖-抑郁症状-社交淡漠”的两个交叉滞后模型呈现在一个模型图中，即“父（母）温暖-抑郁症状-社交淡漠”。在路径系数的标注上，括号外为父亲模型，括号内为母亲模型。第二种，不呈现模型图，以表格的形式呈现不同模型中的交叉滞后路径系数和自回归路径系数。例如：

邢晓沛等人(2024)将执行功能及其各成分与情绪调节的交叉滞后模型和带有随机截距的交叉滞后模型呈现在一张表格中。相较而言,第一种呈现方式能够更加清晰地展示不同模型之间的结果差异。因此,结合本研究模型特征,本文采用第一种报告方式,将三个模型整合至一张模型图中(见3.2、3.3,图1、图2)。修改后模型图为:

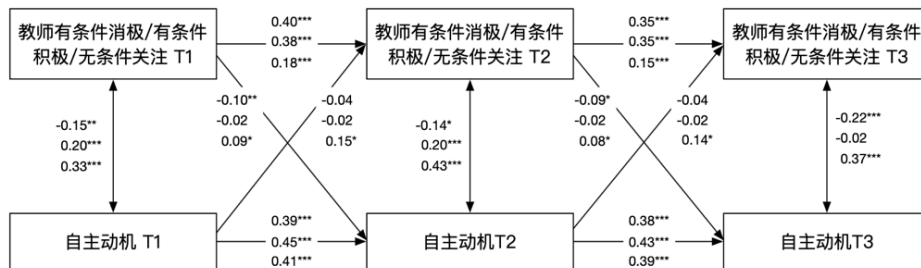


图1 三种教师关注与自主动机的交叉滞后模型

注: 从上至下的路径系数分别为教师有条件消极关注模型、教师有条件积极关注模型、教师无条件关注模型。为简化模型,未显示其他不显著路径。下同。

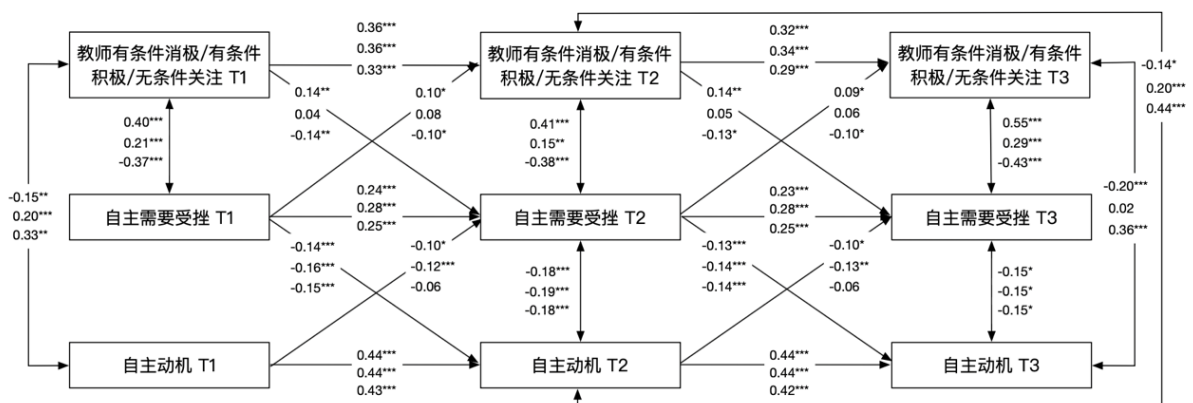


图2 三种教师关注、自主需要受挫与自主动机的交叉滞后模型

### 参考文献:

- 邢晓沛, 赵新宇, 胡夏. (2024). 学前儿童执行功能与情绪调节的双向关系: 基于交叉滞后与随机截距交叉滞后的分析. *心理科学*, 47(1), 80-88.
- 郑柯君, 李研, 陈欣银, 边玉芳. (2024). 青少年早期抑郁症状对父母温暖与社交淡漠关系的中介作用: 一项三年追踪研究. *心理与行为研究*, 22(1), 71-78.

整体而言,这篇论文已经做了许多有价值的修订,数据分析较严谨,理论框架较扎实,结论具有较强的理论和实践意义。在当前的修改基础上,论文对教师行为与学生动机关系的纵向研究具有较高的学术价值和实际应用意义。建议继续优化图表和语言表达后,进行提交。

非常感谢您的肯定和宝贵意见。根据您的前两条意见,本文对“教师有条件积极关注效应”、“模型可视化的优化”两个部分进行了进一步的修改和优化。在语言表达方面,作者

对一些细节表述进行了完善，并结合编辑部审核意见，加强表达的逻辑性和流畅性（在编辑部审核意见处详细说明）。再次感谢您在百忙之中抽出时间进行审阅并提供宝贵意见。

### 编辑部审核意见

请作者进行两方面修改：1. 理论框架的深化。进一步补充对文化背景下“有条件积极关注”效应的探讨，尤其是为什么其影响较弱，这部分可以通过更多的文献支持来增强说服力。2. 数据分析与结果呈现。考虑在“结果”部分进一步优化模型的可视化，特别是对于交叉滞后模型的呈现。另，请作者再次仔细审读全文，注意表达的逻辑、流畅性，以及图表格式和引用的规范性。

感谢您的细致审查与宝贵意见。前两个方面已针对专家建议进行修改。针对表达和格式等细节问题，作者已仔细审读全文并进行修改。首先，重新梳理全文表达的逻辑性和流畅性。例如：原表述“采用 Sheldon 和 Hilpert (2012) 编制的基本心理需要量表 (Balanced Measure of Psychological Needs) 的适用于教育情境下的版本 (Jang et al., 2016) 中自主需要受挫部分，将其从班主任课上的感受修改为在学校内，包含 3 个题项。”修改为“自主需要受挫量表选自 Jang 等人 (2016) 改编的基本心理需要量表 (Balanced Measure of Psychological Needs) (Sheldon & Hilpert, 2012)。本研究将其从班主任课上的感受修改为在学校内，包含 3 个题项。”。其次，完善图表格式。例如：将原表 1 的不规范格式修改为三线表，调整所有表格线条粗细。最后，完善正文和参考文献处的引用规范性。例如：原表述“与教师有条件关注不同，教师无条件关注作为一种关系需要支持行为 (Ahmadi et al., 2023) 能够在不损害自主需要的前提下满足学生的关系需要。”修改为“与教师有条件关注不同，教师无条件关注，作为一种关系需要支持行为 (Ahmadi et al., 2023)，能够在不损害自主需要的前提下满足学生的关系需要。”。详见全文和标记为橙色。

再次感谢两位专家和编辑老师提出的宝贵修改意见！

作者  
2025.2.17

## 稿件 psysci2024-554 第一轮修改说明

尊敬的《心理科学》编辑部编辑与审稿专家：

您好！

非常感谢各位专家对《教师关注与小学生自主动机的纵向关系：学生自主需要受挫的中介作用》一文做出评审，我们已对两位审稿人提出的问题作出详细回答和修改，修改内容在正文中标记为蓝色。现将审稿人所提问题回答如下：

### 审稿专家 1

该研究探讨了教师关注、小学生自主需要受挫、自主动机之间的关系与纵向预测作用，选题具有较高的理论意义和价值。而且研究发现，教师有条件消极关注通过增加学生的自主需要受挫进而降低自主动机，而教师无条件关注通过减少自主需要受挫进而缓解学生的自主动机的下降，这对提升学生自主动机以及师生互动质量具有实践意义。但该论文存在一些问题 and 不足，建议作者思考并完善。

非常感谢您对本文提出的宝贵意见，以下将对您所提问题进行逐一回复：

**意见 1：**问题提出部分，“尽管不同角度对教师关注的划分不同，但已有研究证实，教师关注会对学生学业成就、学习动机、学业投入、学业拖延、学业倦怠、基本心理需要受挫、权变性自我价值、权变自尊、消极自我感受、攻击行为等学生学业表现和心理健康行为产生影响（Brummelman et al., 2014; Codina et al., 2018; Cohen et al., 2019; Hein et al., 2015; Kanat-Maymon et al., 2021; Kaplan, 2018; Koka & Sildala, 2018; Lavrijsen et al., 2023; Makri-Botsari, 2015; Phan et al., 2021; Tilga et al., 2021）。”这一段和上下文之间的关系？

**回应 1：**感谢您的细致审查与宝贵意见。为了更清晰地表述教师关注的重要性，并强化其对多个学生学业与心理健康相关变量的影响，同时简化表述以突出重点，本文对该段文字进行了精简和逻辑调整。简化后，使其直接地展现教师关注的广泛影响，并与上下段落逻辑更顺畅衔接（见 1.问题提出，第一段）。具体内容如下：

“已有研究证实，无论何种角度划分，教师有条件消极、积极关注以及教师无条件关注对学生学业成就、消极自我感受等多种学生学业表现和心理健康行为产生影响（Brummelman et al., 2014; Codina et al., 2018; Cohen et al., 2019; Hein et al., 2015; Kanat-Maymon et al., 2021; Kaplan, 2018; Koka & Sildala, 2018; Lavrijsen et al., 2023; Makri-Botsari, 2015; Phan et al., 2021; Tilga et al., 2021）。”

**意见 2:** 问题提出部分, “此外, 已有教师关注研究较多使用初中学生为样本, 少数使用高中生、大学生为样本, 却尚未有研究在小学生样本中检验其作用和作用机制。然而, 以往研究表明, 对中国小学生而言, 师生关系是其生活中重要的人际关系, 对其未来的学业成绩、学业自我效能感等方面的发展有重要影响 (艾慧玲 等, 2024; 余宾 等, 2025; 朱芷滢 等, 2024)。”这样阐述, 感觉本研究仅仅是换了小学生这个样本而已。

**回应 2:** 感谢您的细致审查与宝贵意见。针对该问题, 本文重新组织了表述方式。原表述对样本必要性的阐述分散两处: 在该部分说明采用小学生为样本的必要性, 在 1.1 借助教师控制作用说明使用中国样本的必要性。该表述方式可能造成“本研究仅仅是换了小学生这个样本而已”的感觉。因此, 本文将两处说明整合, 明确在中国小学生样本中研究教师关注的必要性, 突出选取中国小学生作为样本的理论和实践必要性 (见 1.1, 第二段末)。具体内容如下:

“然而, 以往教师关注的研究主要使用个人主义文化国家为样本 (例如, 荷兰、爱沙尼亚等), 较少涉及集体主义倾向较强的国家, 仅有两项研究以希腊、西班牙学生为样本。这种文化背景的不平衡可能限制了研究结果的普适性, 其研究结果可能无法完全推论至我国文化环境中, 也不能显示教师关注的作用在中国样本下是否存在特殊性。另一方面, 已有教师关注研究较多使用初中学生为样本, 少数使用高中生、大学生为样本, 却尚未有研究在小学生样本中检验其作用和作用机制。积极的师生关系对各个学段的学生都能产生正面作用, 但相比于其他学段, 师生关系在小学学段的重要性更高 (García-Moya, 2020)。大量研究证实师生关系对中国小学生的重要意义 (艾慧玲 等, 2024; 余宾 等, 2025; 朱芷滢 等, 2024)。综上, 本研究认为, 相比于其他国家样本, 教师有条件积极关注在中国样本中的微弱作用可能更加明显; 相比于其他学段, 小学生对教师关注的反应可能更加敏感。故本研究选取中国小学生为被试, 考察教师关注对小学生自主动机的纵向作用和作用机制。”

**意见 3:** 问题提出部分, “横断研究采用单一时间点的数据, 仅能体现变量之间的相关性, 却无法反映教师关注与学生之间影响的方向性。第二, 同一教师的教学风格变化会对学生产生动态影响 (Carriedo et al., 2023), 而其他模型 (如多水平模型) 无法同时显示变量内和变量间相互影响的稳定性和可变性。”影响的方向性是纵向研究能够解决的吗? 而且一般的纵向研究能解决动态影响吗?

**回应 3:** 感谢您的细致审查与宝贵意见。原表述不够明确, 本文对该段文字进行了更细

致的说明和逻辑调整。第一，增强关于该段重点（即，“分析教师主导路径和学生主导路径的必要性”）的说明和分析过程。第二，对于“交叉滞后模型是构建变量间因果优势的替代方案”这一方法进行更细致的说明。在无法进行实验时，一种替代方案是构建交叉滞后效应，即检验前一时间点变量对后一时间点其他变量的预测效应（Selig & Little, 2012）。Shavelson 和 Bolus（1982）提出，借助相关数据构建因果优势需要满足三个条件：(a)必须建立变量间的统计关系，(b)必须明确时间优先级，(c)必须指定因果模型。借助交叉滞后模型构建变量因果优势是可行的。一方面，借助纵向数据构建交叉滞后模型满足以上三个条件；另一方面，以往实证研究也借助该方法构建了变量间的因果优势（例如，Jang et al., 2023）（见 1.1，最后一段）。具体内容如下：

“总体而言，教师有条件积极关注与学生自主动机的关系，以及三种教师关注对自主动机是否存在纵向预测作用尚不清楚。此外，师生互动的过程不是单向的知识传递过程。一方面，教师行为受到学生行为或特质的影响（Jang et al., 2023; Michou et al., 2021）；另一方面，同一教师的教学风格会随时间发生变化，并且对学生产生不同的影响（Carriedo et al., 2023）。本研究认为，三种教师关注与学生自主动机之间的纵向关系存在两种可能的路径：“教师主导路径”和“学生主导路径”。前者指学生特质或行为受到教师行为的影响，即三种教师关注影响学业自主动机；后者指教师行为受到学生特质或行为的影响，即学生自主动机影响三种教师关注。探究两种主导路径能够辨析师生互动过程中的优势地位主体，便于师生互动过程的明确和师生关系质量的提高。但主导路径的分析在一定程度上涉及到方向性问题。随机对照实验是明确因果优势的最佳方式，然而，在无法进行实验时，一种替代方案是构建交叉滞后效应，即检验前一时间点变量对后一时间点其他变量的预测效应（Selig & Little, 2012; Shavelson & Bolus, 1982; Jang et al., 2023）。因此，本研究拟借助交叉滞后模型检验教师关注与学生自主动机之间的纵向关系，并分析教师和学生师生互动过程中的优势地位主体。”

#### 参考文献：

- Selig, J. P., & Little, T. D. (2012). Autoregressive and cross-lagged panel analysis for longitudinal data. In B. Laursen, T. D. Little, & N. A. Card (Eds.), *Handbook of developmental research methods*. (pp. 265-278). Guilford Press.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 3-17.
- Jang, H.-R., Basarkod, G., Reeve, J., Marsh, H. W., Cheon, S. H., & Guo, J. (2023). Longitudinal reciprocal effects of agentic engagement and autonomy support: Between- and within-person perspectives. *Journal of Educational Psychology, 116*(1), 20-35.

**意见 4:** 问题提出部分, “因此, 结合三种教师关注、自主需要受挫、自主动机的作用关系, 自主需要受挫可能在三种教师关注与自主动机的关系中起到连接作用, 由于该作用相对稳定, 可能存在纵向中介作用。”该作用相对稳定, 可能存在纵向中介作用? 这是阐述是否合适?

**回应 4:** 感谢您的细致审查与宝贵意见。原表述中用词较为模糊。为强化逻辑链条, 本文修改表述为“因此, 自主需要受挫可能在三种教师关注与自主动机的关系中起到纵向中介作用。”(见 1.2, 倒数第二段末)。

**意见 5:** 研究方法部分, 具有较好的结构效度 ( $2/df=0.00$ ,  $SRMR=0.00$ ,  $CFI=1.00$ ,  $TLI=1.00$ ,  $RMSEA=0.00 [0.00, 0.00]$ ), 这部分数据是否存在问题???

**回应 5:** 感谢您的细致审查与宝贵意见。原文对该部分的解释不足。自主需要受挫量表为单因素量表, 且题项较少 (3 个题项), 在进行验证性因素分析时是饱和模型。尽管验证性因素分析结果无法说明其结构效度, 但探索性因素分析仅能提取一个主成分, 三个题项的载荷接近且均较高 (0.76、0.80、0.81)。表明这三个题项对主成分的贡献较大, 同时这些题项的方差大部分可以由该主成分解释, 题项之间的一致性较好。因此, 本文删除了自主需要受挫量表的验证性因素分析结果, 仅报告其信度 (见 2.2.2)。

**意见 6:** “计算内在动机和认同动机均值可得出自主动机水平。”请补充参考文献。

**回应 6:** 感谢您的细致审查与宝贵意见。本文已补充相关参考文献 (见 2.2.3)。即“计算内在动机和认同动机均值可得出自主动机水平 (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017)。”

**参考文献:**

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

**意见 7:** 结果部分, 并没有明确说明中介作用是完全中介还是部分中介, 建议补充。

**回应 7:** 感谢您的细致审查与宝贵意见。结合本条意见和审稿专家二的意见 3, 本文在“结果”部分补充了中介效应类型说明和相关表格 (见 3.3)。具体内容如下:

“总体而言, T1 教师有条件消极关注、T1 教师无条件关注均不能直接预测 T3 自主动机, 但中介效应检验表明, 加入自主需要受挫后, 该路径显著。说明 T2 自主需要受挫在 T1

教师有条件消极关注、T1 教师无条件关注与 T3 自主动机之间发挥完全中介作用。”

**意见 8：** 建议更多讨论来解释自主动机的完全中介作用。

**回应 8：** 感谢您的细致审查与宝贵意见。正如专家所言，原文对该完全中介作用的介绍和解释不足。结合本条建议、审稿专家 1 的第 7 条建议和审稿专家 2 的第 1 条建议。在原文说明的基础上，增加其实践意义，完善了相关表述。首先，在文献综述中，阐述并分析自主动机的概念及其与教师关注的关系，深入论述自主需要受挫为什么在其中可能发挥重要的中介作用。其次，在数据分析部分，补充对该完全中介统计结果的详细解读。最后，在讨论部分，进一步总结和分析自主需要受挫的完全中介作用。扩展对研究结果的实际意义和应用价值的分析，突出其理论贡献与实践启示。通过这些调整，可以更全面地展现自主需要受挫在本研究模型中的关键作用（见 1.2、3.3、4.2 第一段首、第二段）。具体如下：

文献综述部分，详见 1.2。

数据分析部分，详见 3.3。

讨论部分，在 4.2 第一段首补充：“T1 教师有条件消极关注对 T3 自主动机的直接纵向预测作用不显著，但加入自主需要受挫后，该路径显著。说明自主需要受挫在教师有条件消极关注与自主动机之间起到完全中介作用，假设 H3a 成立。”

讨论部分，在 4.2 第二段深入讨论该完全中介：“在教师主导路径上，自主需要受挫是教师关注对学生自主动机纵向影响的重要中介机制，两种教师关注的影响时间被自主需要受挫延长。这表明，教师关注通过影响学生的自主需要受挫，间接塑造其自主动机的发展。教师占据了教师关注影响自主动机的优势作用地位，但在学生主导路径上，自主动机对教师有条件消极关注、教师无条件关注的纵向预测作用是边缘显著的。因此，借助自主需要受挫的完全中介作用，教师有条件消极关注与学生自主动机之间形成恶性循环，教师无条件关注与学生自主动机形成良性循环。这也启示我们，教育实践需要更深入地关注学生的心理需要状态，尤其是自主需要的满足或受挫。”

**意见 9：** 不足和展望部分，为什么要进行多水平分析？

**回应 9：** 感谢您的细致审查与宝贵意见。这里关于“多水平分析”的表述，确实可能让读者产生疑问。该点局限性旨在探讨学生自我报告在测量教师关注时存在的偏差，并提出后续研究可采用研究者观察评估、教师报告等多种测量方式来降低这种偏差。而“多水平分析”这一分析方法在此处的提及，可能会使读者误以为我们是在强调对数据进行复杂的层次结构

分析。因此，我们决定将“多水平分析”这几个字删除，以避免给读者带来不必要的困惑。修改后的表述更加清晰地传达出我们的研究意图，即后续研究通过结合多种测量方式来更准确地测量教师关注，从而降低单一测量方式所带来的偏差（见 4.3）。具体如下：

“首先，本研究采用学生自我报告，后续研究可以结合多种测量方式（如，通过研究者观察评估、教师报告等方式测量教师关注）降低测量偏差。”

## 审稿专家 2

综合来看，论文在理论框架、数据收集、研究方法等方面做得较为充分，具有一定的创新性和学术价值，但仍存在一定的理论框架、格式和细节问题，尤其是统计分析的部分需要进一步清晰化。在修订过程中要加强图表的使用、优化统计分析的报告，以及进一步细化研究方法部分：

非常感谢您对本文提出的宝贵意见，以下将对您所提问题进行逐一回复：

**意见 1：**“自主需要受挫可能是其中的纵向中介变量”这一假设，虽然合理论证了，但直觉上没有说服人，也没有足够数据和研究支持这个中介机制。另外，为啥“教师有条件积极关注的纵向预测作用不显著”，这里可以进一步探讨为什么该类型的关注没有显著作用，是否与样本特征、文化背景或教学环境有关。

**回应 1：**感谢您的细致审查与宝贵意见。正如专家所言，原文对该假设论述不清楚是由于原表述对需要受挫和自主动机的关系论述较少，逻辑层次不清晰。本文对论述过程进行了补充说明和逻辑调整。第一，问题提出的 1.2 中第一段原表述过于冗长。将原第一段拆分为三段，分别表示“自主需要受挫的概念界定和作用”、“三种教师关注与学生需要受挫的不同关系”、“需要受挫与自主动机的关系”。原第二段（现第四段，问题提出的结尾段）内容保持不变。第二，加强对“教师有条件积极关注的微弱作用”内容的说明和逻辑衔接。在 1.1 第二段详细论述，在 1.2 第二段简要说明，在 1.2 第三段分析自主需要受挫在不同关注与自主动机中的作用。第三，对表述细节进行精简、补充和逻辑调整，使其详略得当、层次清晰。（详见 1.2）

**意见 2：**语言仍需规范。例如“教师有条件消极关注通过增加学生的自主需要受挫进而降低自主动机”这句话费解，可以改为“教师有条件消极关注通过增加学生的自主需要受挫，进而降低自主动机”。

**回应 2：**感谢您的细致审查与宝贵意见。我们检查了全文，对不规范表述进行了修订。

例如：将原表述补充标点符号为“教师有条件消极关注通过增加学生的自主需要受挫，进而降低自主动机”；将原表述调整至更符合逻辑顺序的位置“总体而言，教师有条件积极关注与学生自主动机的关系，以及三种教师关注对自主动机是否存在纵向预测作用尚不清楚。”等。（详见全文标记为**橙色**）

**意见 3：**需要更清晰地报告所有统计检验的结果，特别是如何验证中介效应的路径。论文中缺少某些能有效支撑论证的图表，特别是在分析复杂关系时，表格和图示可以帮助清晰展现结果。建议增加图表，尤其是在展示统计结果时，可以使结论更有说服力。

**回应 3：**感谢您的细致审查与宝贵意见。结合审稿专家一的意见 7，本文补充了表格显示中介效应检验结果，并说明中介效应类型（见 3.3）。补充表格为：

模型	路径	间接效应	标准差	95%置信区间	
				下限	上限
教师有条件消极关注	教师有条件消极关注 T1	-0.018*	0.007	-0.032	-0.004
	→自主动机 T3				
	自主动机 T1	-0.008	0.005	-0.018	0.002
教师有条件积极关注	教师有条件积极关注 T1	-0.006	0.006	-0.017	0.005
	→自主动机 T3				
	自主动机 T1	-0.008	0.005	-0.017	0.001
教师无条件关注	教师无条件关注 T1	0.020*	0.009	0.002	0.038
	→自主动机 T3				
	自主动机 T1	0.006	0.005	-0.004	0.015
	→教师无条件关注 T3				

**意见 4：**如何测量教师关注、学生自主动机等变量的操作化定义可以进一步明确。

**回应 4：**感谢您的细致审查与宝贵意见。本文在量表说明部分补充相应的操作性定义（见 2.2）。例如：“分数越高，表明教师关注水平越高。”

**意见 5：**“教师有条件积极关注的负面影响更弱，尤其体现在集体主义文化中”，这个论点虽然有启发性，但缺乏具体的实证数据支持。

**回应 5：**感谢您的细致审查与宝贵意见。在文献综述部分，本文进一步补充相关的分析和实证研究支持，以说明“作为一种特殊的教师控制行为，教师有条件积极关注的负面作用可能更微弱，尤其体现在集体主义文化中。”（1.1 第二段）。具体如下：

“第二，尽管控制型教学风格的负面影响存在普适性，但集体主义文化背景下教师控制的负面影响，尤其是对学习动机的影响，可能较低。在自主权高度被重视的文化中，教师

控制行为会抑制学生的自主需要，进而导致学习动机下降。而在集体主义文化中，学生更倾向于从集体中获取安全感和归属感，部分教师控制行为的负面作用可能不显著。例如：Moreno-Murcia 等人（2022）的研究显示，在西班牙、葡萄牙和巴西等国家（均体现集体主义），教师控制并未对群体凝聚力产生显著负面影响。Zhou 等人（2012）的跨文化研究显示，相比于美国学生，中国学生对同一教师控制行为表现出更少的被控制和伤害，其中，被控制/伤害感在文化差异对学生学习动机的影响中起到部分中介作用。因此，不同文化背景下的学生对教师控制型教学风格的感知不同。相比于教师有条件消极关注，教师有条件积极关注的消极作用可能更弱，尤其体现在集体主义文化中。”

再次感谢两位专家提出的宝贵修改意见！

作者

2025.1.22